

TITRE: CE N'EST PAS UNE ŒUVRE D'ART ! - CONSTRUIRE DES CATÉGORIES DE PERCEPTION EN CONTEXTE SCOLAIRE : LE CAS DE LA DÉFINITION DE L'ŒUVRE D'ART COMME OUTIL D'UNE ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

AUTEUR(S): ERIC VILLAGORDO, UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY MONTPELLIER3, LABORATOIRE RIRRA21

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE. PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 54 - 84

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14641](http://hdl.handle.net/11143/14641)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14641](https://doi.org/10.17118/11143/14641)

Ce n'est pas une œuvre d'art !

Construire des catégories de perception en contexte scolaire : le cas de la définition de l'œuvre d'art comme outil d'une éducation esthétique

Eric Villagordo, Maître de conférences en pratiques plastiques contemporaines, sociologue de l'art, Université Paul Valéry Montpellier3, laboratoire RIRRA21

Résumé : Lors d'une expérience de recherche-action dans une école du sud de la France à Perpignan, en zone socialement défavorisée, il s'agissait de créer un parcours d'éducation culturelle et artistique. La rencontre avec des séries organisées d'œuvres d'art visuel, durant plus de huit séances, se veut la tentative didactique d'une constitution d'un musée intérieur qui serait propice au développement du sens esthétique, de la culture, et de compétences scolaires transversales (émettre une opinion argumentée, développer des comparaisons, éduquer le regard). Chaque série répondait à un questionnement particulier liée à des savoirs savants. La séance ici évoquée, qui concerne la question des critères qui définissent une œuvre d'art, est issue d'une double hypothèse : les élèves de 8-10 ans auraient déjà des acquis culturels familiaux et scolaires, ils véhiculeraient sans doute également des stéréotypes sur l'art ; dès lors, au lieu de faire comme si un consensus sémantique, culturel et expérientiel existait entre les élèves et l'enseignant, nous avons choisi de mettre au cœur de la séance la question de la définition de l'œuvre d'art. Cette définition implique des critères sur la ou les fonctions de l'œuvre d'art, sur son ou ses esthétiques, sur ses processus de fabrication, et sur son évolution historique. Autant de débats savants qui peuvent être abordés avec les élèves sous la forme d'un débat interprétatif ayant comme support visuel une série d'œuvres que l'on présente au jugement des élèves : est-ce ou n'est-ce pas une œuvre d'art ? Pourquoi ? La terrible simplicité de la question n'a d'intérêt qu'à partir d'une série d'exemples d'œuvres contradictoires qui visent à repousser les limites des croyances des élèves en une définition figée de l'art. Cela afin d'instaurer peu à peu les questions du bouleversement par la modernité de l'art, de la multiplicité des médiums artistiques et la pluralité des critères de l'art.

Mots-clés: Éducation aux arts visuels, éducation artistique et culturelle, éducation esthétique, arts plastiques, didactique des arts, jugement de goût, faculté de juger, conscience esthétique, critères esthétiques, débats interprétatifs, interprétation d'œuvres d'art.

Je me propose dans ce chapitre de présenter une recherche en didactique des arts visuels à destination d'élèves de 7 à 9 ans, en France. Elle a permis d'étayer une réflexion plus théorique quant à l'articulation entre la pratique sociale de référence (apprécier une œuvre d'art) et la pratique scolaire (apprécier une œuvre d'art comme compétence scolaire). Cette recherche a nourri ma pratique de formateur d'enseignant(e)s non spécialistes en arts plastiques (professeurs et professeures des Ecoles) et d'enseignant(e)s spécialistes (professeurs et professeures d'arts plastiques) de 2006 à 2012 au sein de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier (site de Perpignan).

Le terrain de cette recherche date de 2006-2007, il a donné lieu à deux premiers textes (Chabanne et Villagordo, 2008 ; Villagordo, 2010) qui présentaient la première séance de cette programmation d'enseignement artistique et culturel ; précisément une séance d'une heure et demi de débat interprétatif face à une peinture de Caspar David Friedrich (peintre allemand romantique, 1774-1840) : *Moine au bord de la mer*, peinture de 1810 (Berlin). L'idée de la démarche générale consistait à prendre une classe de fin d'école primaire de milieu défavorisé, et à multiplier les dispositifs de *rencontre avec des œuvres* d'art visuel (ce que nous avons abordé plus tard dans Chabanne, Parayre et Villagordo, 2012) afin de découvrir d'une part, les ressources, à ce niveau-là de la scolarité, des élèves (ils ont déjà des ressources dues à leurs socialisations primaire [famille] et secondaire [scolaire]), et d'essayer de mettre en place un parcours, avec une programmation de huit séances, d'enrichissement de la pratique d'interprétation, de sensibilité (peut-on parler d'une pratique de la sensibilité ?), de verbalisation, de commentaire, de regard critique et de pratique plastique. Les expériences élaborées consistaient en des dispositifs contrastés de rencontre avec les œuvres : : prendre le temps long du regard et de l'échange interprétatif sur une seule œuvre (séance 1, sur *Moine au bord de la mer*, les deux textes publiés, cités ci-dessus, permettent de découvrir ce travail) ; voir beaucoup d'œuvres d'un même artiste (Friedrich) et essayer de comprendre sa démarche et ses variations (séance 2) ; s'atteler en groupe au jugement d'une série d'images : est-ce que ce sont des œuvres ou pas ? (séance 3, dont je parle dans ce chapitre) ; produire lors d'une séance de pratique plastique : « fabrique ton œuvre d'art » (séance 4) ; dialoguer autour de nombreuses photographies d'une seule œuvre, une œuvre des programmes : sur *Spiral Jetty* de Robert Smithson (séance 5, sur les changements d'états d'une œuvre du land art, et sur les différentes représentations que l'on en reçoit, les différentes prises de vue) ; découvrir par un parcours visuel, comment l'artiste Piet Mondrian est passé de la peinture figurative à la figure abstraite (ces séances 6 et 7 sont conçues à partir de la séance 3 et des critères choisis par les élèves pour définir une œuvre d'art, l'art abstrait étant exclu de l'artisticité pour eux) ; une séance 8 en forme de bilan.

L'intuition à l'origine de cette démarche, outre le fait qu'elle s'inscrive dans différentes injonctions institutionnelles dans l'Education Nationale française concernant l'éducation artistique, réside dans les théories de l'acquisition culturelle. Si avec Bourdieu (1979) nous pouvons dire que deux modes d'apprentissage se distinguent (et parfois se croisent dans la réalité sociale), un mode familial d'accoutumance longue à la culture (justement une *familiarisation*) et un mode bref et fragmenté par l'école (dans le temps, dans l'espace, dans la relation humaine, bref tout ce qui caractérise un parcours scolaire), alors une façon de compenser cet écart, dans le but de démocratiser et de scolariser les pratiques culturelles des milieux favorisés, serait la régularité et la variabilité des rencontres avec les œuvres. Un enfant de milieu favorisé culturellement, va baigner dans des musiques, des visites culturelles, la présence d'œuvres dans son habitat, dans les paroles commentant, appréciant, interprétant l'art, dans les discours de jugement de goût. Tout ce que Bourdieu a analysé dans *La distinction. Critique sociale du jugement de goût*. Donc « contre » *La critique de la faculté de juger* de Kant, qui considère le jugement esthétique a-rationnel et non conceptualisable, mais qui surtout considère que le beau est accessible à tous sans concept, et qu'il n'est pas une construction historico-sociale, je pensais pouvoir

développer des pratiques appréciatives de l'art chez un groupe d'élèves soumis à un programme régulier permettant à haute dose, la rencontre avec des œuvres.

La première séance a donc été une expérience limite de *lenteur* et de prise de temps long face à une seule image (la peinture de Friedrich), ce qui a donné lieu à la découverte que dans une dynamique d'appréciation de groupe, puis avec l'étayage d'un enseignant qui laisse advenir les problèmes saisis au regard de l'image, les élèves retrouvent des questions savantes de la critique d'art. En effet, une œuvre contient un potentiel, parfois les élèves interprètent en fonction de leur contexte (par exemple, ils furent influencés par un travail précédent sur les images cachées dans des peintures), mais, aussi éloignée que l'œuvre puisse être de leur culture et de leur époque, et il faut bien aussi avouer que l'esthétique romantique de Friedrich se perpétue encore de nos jours dans différents médias, les élèves retrouvent des problèmes posés par l'œuvre (Villagordo, 2010). L'œuvre est bien aussi une forme de ce que les pédagogues appellent une situation-problème (Parayre et Villagordo 2012). Car l'œuvre n'est ouverte (Eco, 1962), n'est qu'un espace de projection, seulement si elle est aussi conçue comme telle ; il existe des œuvres plus ou moins polysémiques, l'interprétation de l'œuvre n'est pas infinie. Cette toile de Friedrich avait été choisie justement pour l'espace vide (empli de fumée et de nuages tout de même) de plus des deux tiers du paysage. L'hypothèse vérifiée était que justement la projection serait plus facile, ce qui fut le cas, le vide fut empli d'hypothèses interprétatives. Ce qui fut surprenant résida dans le fait de trouver les problèmes interprétatifs de la critique de 1810 ! Nous pourrions reprendre en cela les propos de Mikel Dufrenne : « la conscience qui vise l'objet [esthétique] est constituante, mais à condition que l'objet se prête à la constitution » (1967, p. 5).

La séance suivante a donné lieu à une expérience en quelque sorte inverse : voir et commenter une trentaine d'œuvres de ce même Friedrich. L'enseignant (en l'occurrence moi-même comme intervenant en tant que professeur d'arts plastiques, au sein de la classe d'Annick Alonso à l'école Blaise Pascal, à Perpignan, dans le sud de la France), a alors opposé les paysages de Friedrich avec personnages, et sans personnages, afin de poser la question de ce choix, de ce qu'il impliquerait. Ma position d'enseignant et de chercheur visait à faire le pari que des questions que j'aurais posées à un haut niveau d'étude (université) étaient d'une part les plus intéressantes, et d'autre part didactisables pour des jeunes élèves non spécialistes en art. Un dispositif simple de confrontation devait pouvoir *présenter* la question à des élèves de cet âge. Je cherchais ici à présenter deux démarches de l'artiste en les mettant en scène comme une situation-problème par la monstration : pourquoi deux séries différentes de paysages ? Les élèves se sont interrogés, jusqu'à en débattre, mais cela avait déjà émergé à la séance précédente : il s'agissait de la question de l'identification du spectateur et de son immersion ou pas, dans une peinture (« si j'aurais été à sa place j'aurais eu peur » dit en substance un élève en parlant d'un personnage dans le tableau). Un débat fort animé sur l'immersion ou pas dans une image, a visé à évaluer notre possibilité de projection dans l'art (une compétence culturelle et esthétique). Ce débat a permis pour certaines élèves de noter leur indifférence face à une peinture : car « bouger avec son corps ce n'est pas pareil » nous dira une élève. Vivre une situation ne serait pas équivalent au fait de la voir dans une peinture. Une autre élève contestera cela en considérant qu'elle ressent ce que ressent le personnage dans le tableau, et elle rajoutera que si Friedrich enlève les personnages, c'est pour nous mettre à la place de ceux-ci, pour nous montrer ce qu'ils voient, un paysage, à leur place... Effet Pygmalion ou pas, je restais sans voix à l'époque devant certains moments de ce qu'on peut largement appeler d'une part, un débat interprétatif d'œuvre d'art (grâce soit rendue à l'enseignante qui a installé la culture du débat dans sa classe), et d'autre part la verbalisation d'une expérience esthétique, déceptive ou pas.

De nombreux objectifs semblaient atteints : il fallait laisser le temps aux élèves de s'approprier des œuvres, il fallait mettre en relation dynamique leurs remarques et réactions, et il fallait choisir de montrer des œuvres posant de vraies questions d'histoire de l'art, de philosophie et de sociologie de l'art. Nous avons identifié avec Jean-Charles Chabanne trois compétences suite à ces séances : *l'entrée dans le jeu* (la compétence visant à se projeter dans une action, un regard, une émotion, des paroles autour des œuvres, donc à considérer comme sérieux cette pratique culturelle) ; *l'identification de l'œuvre comme intention* (ce dont nous venons de parler plus haut : « le peintre veut nous mettre à la place des personnes peintes dans le tableau »), on identifie une intentionnalité ; passer de la *sidération* à une acceptation que l'œuvre me dit quelque chose à moi, en tant qu'individu particulier, cela interroge l'engagement (Chabanne et Villagordo, 2008). Plus tard nous identifierons *le tissage* comme compétence de rencontre des œuvres : la capacité sans cesse présente dans ces séances à relier les œuvres avec d'autres moments scolaires, d'autres expériences de vie, et d'autres œuvres (l'apprentissage de la littérature a été comparée au débat sur un tableau : Chabanne, Parayre et Villagordo, 2011).

La question qui découlait de ces deux premières séances se présenta à moi simplement. Les élèves avaient, à partir de Caspar David Friedrich, débattu, interprété, discuté, de bien des questions d'une très grande finesse, répertoriées qui plus est par la fortune critique et l'histoire de l'art. Cependant, à aucun moment la question de l'art n'avait été abordée. Je me demandais dès lors si passer sous silence la question de l'artistique (car nous ne faisons pas une lecture esthétique d'un paysage naturel) ne participait pas, de ma part (de la part de l'enseignant), d'une pédagogie invisible. De celles qui allaient contre mes convictions éthiques et professionnelles, dans le refus de la connivence culturelle qui permet aux élèves *qualifiés* par leur origine sociale, de bien comprendre de ce dont il s'agit, sans que l'enseignant n'en ait dit un seul mot. Deux séances pleines s'étaient déroulées à commenter et interpréter collectivement des peintures, mais par des questions d'élèves (« d'où vient cette image qui est dans votre ordinateur ? », « est-ce vous qui l'avez fabriquée ? »), je me rendais bien compte que le statut de cette image ne semblait pas stabilisé. Je me demandais alors ce qu'il en était également de la valeur artistique, de la fonction sociale, du statut social ou philosophique (pour ne pas dire ontologique) de ces peintures projetées dans la classe par un vidéoprojecteur qui donnait un halo lumineux, mais n'éclairait en rien sur le rapport à l'art de ces images. Autrement dit, je n'avais à aucun moment abordé la question du statut de l'œuvre d'art. Je proposais à ce groupe d'élèves un programme d'éducation à l'art visuel, une rencontre avec des œuvres, mais ils vivaient peut-être un cours avec de simples *images*. Même si, en évoquant la fabrication de ces peintures, certains avaient évoqué une sortie scolaire dans le village côtier de la Méditerranée, Collioure, où ils avaient eu l'occasion de voir des peintres travailler sur le motif marin (il s'agit précisément d'un *tissage*, compétence permettant de lire les œuvres en passant par autre chose, pour les *réaliser*, en quelque sorte, comme on dirait qu'on *réalise* un film, ou que l'on *joue* un morceau de musique).

Les élèves, à travers le dispositif que je leur proposais, vivaient une expérience esthétique dans un cadre pédagogique, mais pouvais-je parler d'esthétique au sens artistique ?

Je ne pouvais nier que lors des débats, échanges, commentaires, interrogations des deux longues séances de plus d'une heure chacune, il y eut expérience esthétique, manifestée par de vifs échanges, des interjections, des émotions (« j'aurais peur à sa place dans le tableau ! ; ça me fait rien une peinture ! C'est trop dur de dire ce qu'on sent, c'est comme avec les textes, c'est trop dur ! »), des engagements corporels (désir d'aller désigner avec le doigt, le bras, le corps, quelque chose dans l'image : *l'entrée dans le jeu*, comme nous l'avons appelé [Chabanne et Villagordo, 2008]). Négatifs ou positifs, les traces et indices d'expérience esthétique furent nombreux. Mais en somme, la question de l'expérience esthétique artistique semblait un non-dit entre les élèves et moi. Je suis loin de croire que cela fut clair pour tous, même si cet élève cité plus haut qui rapprocha ce que nous faisions du travail sur les textes littéraires fait avec l'enseignante, montre qu'il avait compris que l'interpréta-

tion, cette compétence que nous lui demandions (un retour sur sa relation à l'œuvre), était bien multi-support, ou transmédia si l'on veut (possible sur tout type de supports). Mais ces supports (textes, images) étaient-ils différents d'un texte lambda ou d'une image quelconque, d'un texte de mode d'emploi ou bien d'une image informative ? Pour les élèves ceci n'est pas évident. Qu'est-ce qu'une œuvre d'art au fond ? Et n'est-ce pas un *pré-requis*, s'interroger un peu sur ce qu'est une œuvre d'art, à une expérience esthétique de type artistique ?

Une naturalisation historique de l'émotion esthétique

Il se pourrait que l'on demande aux élèves, voire aux étudiants, d'avoir une expérience esthétique devant les multiples œuvres, textes, images, musiques qui leur sont donnés à lire, à entendre, à voir, dans un cadre d'apprentissage scolaire ou universitaire, et cela cependant, sans qu'un apprentissage de cette posture ne soit ni défini, ni enseigné. Car il se peut également que toute forme d'appréciation d'une œuvre, toute forme d'expérience esthétique, puisse être renvoyée, en tout cas en partie, à une expérience non scolaire, a-scolaire, voire extra-scolaire. Au pire, à quelque chose de naturel.

Cela est bien normal si l'on considère avec Pierre Bourdieu (1992) que l'expérience de l'art est une forme sociale qui a une histoire. Il décrit cela comme *la genèse historique de l'esthétique pure*, dans un chapitre de *Les règles de l'art* (1992), ce chapitre étant issu d'un article de 1989 dans les *Cahiers du Musée national d'art moderne*.

Cette histoire sociale a *naturalisé* ce rapport à l'art et des enseignants pourront déplorer ainsi que des élèves n'atteignent pas, par eux-mêmes, par nature donc, l'expérience esthético-artistique. La société française du XIXe siècle ayant peu à peu bâti la notion « d'art pour l'art » (voir pour une histoire de cette théorie Cassagne [1997], notion que remet en cause Luc Boltanski et Arnaud Esquerre [2017], car comme ils le remarquent, cet art pour l'art était, justement, de l'art pour les collectionneurs d'art [2017]), son appréciation est devenue en quelque sorte elle aussi une forme d'appréciation gratuite, détachée de toute fonction sociale, et qui précisément dans le rapport esthète au monde, excluait d'emblée toute forme utilitaire, cuistre, érudite et donc pour tout dire *scolaire* au sens péjoratif du terme, d'appréciation de l'art. Regarder un tableau devrait être une activité *détachée*, dans le but d'une appréciation artistique et esthétique. Même Mikel Dufrenne acte d'un stéréotype social de l'expérience esthétique lorsqu'il essaie de la définir et de la séparer de l'expérience esthétique de l'artiste qui produit l'œuvre : « D'autre part, en ordonnant l'expérience esthétique à celle de l'artiste, et par exemple à exalter une sorte de volonté de puissance aux dépens du recueillement que suggère au contraire la contemplation esthétique. » (1967, p. 2) *Recueillement et contemplation* sont issus d'un vocabulaire mystique, teinté de christianisme, alors que M. Dufrenne est bien connu pour sa philosophie et sa phénoménologie athée. Je ne défends pas une expérience esthétique bruyante et agitée contre le calme, je fais remarquer que pour le moins, l'expérience esthétique de groupe, qui regarde, peut recevoir des émotions, en ressentir, être stupéfait, être bruyant, critiquer et débattre, n'est pas une expérience inférieure au modèle culturel empreint d'une forme de religiosité individualiste (et donc non scolaire), encore véhiculé dans nombre de musées, galeries d'art, centre d'arts. Le pédagogue avec un groupe d'élèves ou d'étudiants, dans les lieux culturels, se bat toujours pour la possibilité d'une expérience esthétique sonore, bruyante, en mouvement, par la pratique plastique ; le recueillement est toujours le modèle défendu par l'institution et les surveillants qui en sont le bras en action.

Or, à l'école, au collège et lycée, mais encore à l'université, on a développé des formes d'apprentissage de l'art qui ne se voudraient d'aucun mysticisme. Par exemple, en cours d'histoire, l'œuvre est un document qui nous documente sur une époque, en histoire de l'art l'œuvre nous renseigne sur un artiste, elle nous permet de savoir « où il en était » à telle période, ou bien elle marque la rupture d'un parcours artistique. L'œuvre renvoie à

un en-dehors d'elle-même. Cependant, en nous recentrant sur la question de l'art, sans métaphysique aucune, il nous semble que nous pouvons faire bénéficier les élèves d'une situation-problème majeure et multiséculaire : qu'est-ce qui entre ou pas dans la catégorie d'œuvre d'art ?

Hypothèses générales sur l'éducation culturelle

Lors de la mise en place de la troisième séance de la séquence évoquée plus haut, à Perpignan en novembre 2006, plusieurs hypothèses restaient valides, suite aux deux premières séances centrées sur l'œuvre de Caspar David Friedrich. Il s'agissait pour une équipe de chercheurs (Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Eric Villagordo) et de praticiens-formateurs de terrain (Annick Alonso plus précisément ici, mais également Pascale Dequin, Nathalie Paris, Pacale Prédal) de lier les mondes culturels savants et scolaires, avec ceux des élèves (Villagordo, 2008). Cette ouverture vers les pratiques culturelles devait susciter des ponts culturels. Cette direction didactique reposait sur différents plans d'éducation artistique mis en place par des partenariats entre les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture (plan Lang en 2001). Cela avait donné lieu, pour ma part, à une réflexion, sur une éducation anthropologique à la culture : autrement dit sur une prise en compte de la réalité culturelle et sociale des cultures des élèves, cultures qui pouvaient à mon sens être des portes d'entrée vers les cultures scolaires et savantes (Villagordo, 2008). Nous faisons l'hypothèse que les compétences culturelles développeraient les compétences scolaires et identitaires (Chabanne et Villagordo, 2008).

Les premières séances avaient permis de se rendre compte que les lectures premières rejoignent les lectures savantes (Villagordo, 2010) : si on laisse le temps à la rencontre (y compris esthétique) de se faire, avec une position didactique d'ouverture et non pas de questions fermées ; laisser advenir la rencontre implique un dispositif qui induit par lui-même (une œuvre projetée, des supports divers, une visite d'atelier, de musée), mais pas par des tâches fermées d'emblée. Il s'agissait d'élaborer une didactique de la rencontre avec l'œuvre (Chabanne, Parayre et Villagordo, 2012). Nous avons pu par la suite constater, avec même des publics scolaires de 5-6 ans, que les lectures interprétatives pouvaient se saisir de ce que Barthes (1964) appelle la connotation, c'est-à-dire d'un élément essentiel pour accéder au sens d'une image, en l'occurrence un extrait de film, par exemple (la scène d'ouverture du film *Le nom de la rose* ; Chabanne, Parayre et Villagordo, 2011).

Notre objectif était clairement de faire de l'expérience esthétique, de la rencontre à l'œuvre, une didactique des enseignements culturels et artistiques et d'en mesurer les compétences scolaires en jeu. La démocratisation de la culture était notre objectif, tout en maintenant fortement l'hypothèse d'une culture des élèves (culture scolaire, voire culture d'établissement, et culture d'une classe et la culture socio-familiale) à partir de laquelle il fallait établir des ponts vers une culture autre (savante, légitime, universelle, humaniste [sur ce dernier point, voir Sala, Villagordo et Halimi, 2015]). Nous nous aidions de l'école française de la sociologie de l'art et notamment de cette remarque d'Alain Pessin et Pascale Ancel :

D'après les statistiques de la sociologie de la culture, seule une minorité de la population serait touchée directement par les manifestations actuelles de l'art. Mais il semble que l'on doive renoncer à une stricte opposition entre publics et non publics : observer des reproductions de tableaux dans la vitrine d'une boutique, découvrir des chefs d'œuvres comme support publicitaire dans les pages d'un magazine, parler d'un film que l'on n'a pas vu, d'un livre non lu... sont autant de situations de la vie courante par lesquelles la culture légitime fait l'objet d'une diffusion, d'une actualisation et d'une appropriation par un public occasionnel, peu impliqué, voire involontaire. Ces modes de diffusion contribuent à formaliser les liens sociaux hors des circuits traditionnels de la distribution culturelle. (2004, p. 7)

Cependant, les publics très défavorisés ne sont même pas dans ces tissages et liens sociaux occasionnels. Il faudrait encore *tricoter* à partir des pratiques populaires (jeux vidéo, films, séries de télévision, blogs internet, sites, clips vidéo), afin de lier l'univers de la jeunesse à la culture classique et savante. Tresser, tricoter, créer des moments de *tissage* entre des expériences extra-scolaire et l'école afin de provoquer une dynamique de l'apprentissage et de la posture sociale. Nous avons conscience de vouloir travailler sur des postures sociales autant que sur des compétences scolaires (les unes ne pouvant se penser sans les autres, et notamment avec l'avènement de plus en plus croissant des pratiques multimodales liées aux outils numériques [Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012]).

Expérience esthétique et goût sociaux

Dans une perspective pédagogique et sociologique, le chercheur en sciences sociales et en pédagogie, le formateur, l'enseignant, doivent s'interroger sur l'expérience esthétique comme un phénomène social construit. Le vocabulaire du coup de foudre amoureux, de la surprise, de la rencontre séminale avec l'art, du saisissement sublime kantien peut s'entendre d'un point de vue phénoménologique. Ce phénomène émotionnel, voire kinesthésique n'est cependant pas, ni hors du temps, ni hors d'un contexte social, voire, dans le cadre scolaire, hors d'un contexte professionnel (on parle bien de *métier d'élève*). Renvoyer l'expérience esthétique à une question de goût personnel est dangereux en ce qu'il conforte une pratique scolaire avec des critères a-scolaires (la subjectivité peut se travailler dans le cadre scolaire, mais c'est une autre question). Cela sous-entendrait par ailleurs, qu'aucune compétence ne serait en jeu, que l'adhésion ou le rejet ne peuvent avoir de dynamique, d'évolution, d'élaboration, d'apprentissage, de rationalisation. L'expérience esthétique reliée aux goûts esthétiques, si elle était un fait de nature, une question « de goûts et de couleurs », ne se discuterait pas et ne concernerait pas l'école. Pourtant, même pour courir le cent mètre, on propose un apprentissage, malgré l'importance du corps dans cette épreuve. Bref les *dispositions* (au sens de Bourdieu, au sens d'habitus dispositionnel) à vivre une expérience esthétique nous semblent dépendre d'une réalité sociale et empirique, que la pédagogie et la didactique des arts doivent prendre en compte. Ces dispositions esthétiques peuvent s'organiser, se déclencher, se répéter, afin de permettre aux élèves de se saisir d'une pratique langagière, kinesthésique, émotionnelle. Les émotions ne sont pas téléguidées, mais elles ont lieu, et ainsi les codes sociaux qui les régissent (l'attention, l'expression de soi, la comparaison, les paroles) au final, pourraient se didactiser sans que l'on prescrive le contenu de l'expérience esthétique. Dispositions, attitudes, fondement culturel de la personnalité, ethos, habitus, habitudes mentales, formes formatrices d'habitude, mentalités, structures mentales, structures structurantes structurées, culture visuelle, bibliothèque intérieure, musée intérieur : toutes ces appellations de diverses sources épistémologiques, énoncent ce sur quoi nous devons travailler dans la perspective d'un apprentissage des expériences esthétiques. Autrement dit, une didactique de l'expérience esthétique essaierait d'induire *une pratique de soi* dans un cadre collectif, une pratique de soi avec un objet de culture ; pratique qui se partage avec un groupe social de référence (la classe, l'atelier péri-scolaire, le groupe d'amateurs, d'amis). Ce sont bien les savoir-être que l'on vise dans cette recherche, une sorte de didactique dispositionnelle. Rendre les élèves disponibles à l'expérience esthétique, et leur donner des dispositions, au sens d'éthos, à cela.

Le public cible de l'école de notre recherche est de condition populaire, avec des parents qui ont très peu de capital scolaire et de capital culturel, ; de plus les élèves sont très majoritairement issus de parents de la première, seconde ou troisième génération de migration du Maroc. A ma connaissance, il n'existe pas d'enquête sociologique sur les goûts artistiques articulés à la migration, ou à l'origine culturelle en France (ces statistiques font l'objet d'une forme d'interdit, ou de tabou). En revanche, le travail de Bourdieu dans *La distinction* (1979), sur des enquêtes de la fin des années 60 et du début des années 70, démontre que le goût est articulé aux déterminants sociologiques classiques, dont l'origine sociale est le plus important, mais aussi l'articulation entre le capital scolaire et le capital culturel dans la famille où l'on grandit, il montre bien combien la trajectoire sociale culturelle dépend de l'origine et du devenir social (études, profession) dans lequel une personne va se projeter.

Des travaux plus récents de Anne Julien et Simon Laflamme (2008) infléchiraient l'origine sociale des goûts vers plus de dimensions liées à l'école et à la socialisation seconde qu'à l'origine familiale. Ils critiquent Bourdieu, qui si on le lit précisément, ne dit pas du tout pourtant que tout réside en matière de pratiques culturelles, dans l'origine sociale¹. L'éloignement progressif entre les goûts des parents et de leurs enfants serait dû notamment à la complexification de la société mondialisée et l'accélération du bain multimédiatique. La translation entre les pratiques des parents et celles des enfants n'est pas mécaniste, les élèves que nous avons, dès 7 ans, n'ont déjà pas les mêmes pratiques culturelles que leurs parents. La question réside dans le rapport à ces pratiques : est-ce un rapport populaire ou cultivé, quels sont les savoir-être, les types de comportements ? Le fait que des parents écoutent de l'opéra et que leur enfant joue à la console de jeu n'invalide pas Bourdieu et les sociologies utilisant le concept de classe sociale (à l'inverse de ce qu'avancent Anne Julien et Simon Laflamme pour qui cette diversification annule les influencent sociale dans un monde déstructuré, comme si le rapport aux objets culturels n'étaient en rien régis par des formations familiales, ce qui est impossible) : quelles transmissions se déroulent dans le rapport aux objets culturels, quelles incorporations ? Et comme le remarque Bourdieu, l'élément déterminant est sans doute également l'état historique d'un champ (culturel, artistique, économique, politique, scolaire).

D'après ce que nous comprenons du travail de Julien et Laflamme (2008), ils observeraient des effets générationnels liés aux goûts culturels, la société change ; nous savons que depuis les années 1955, en Occident, les jeunes n'écoutent plus les mêmes musiques que leurs parents, et les socialisations secondes (scolaires, amicales, médiatiques) sont plus déterminantes que l'origine familiale. La transmission culturelle entre parent et enfant ne serait plus si évidente. Les individus changent, la dynamique de l'habitus est une structure dynamique, mobile, qui peut être inventive et évolutive selon l'état du monde, ou autrement dit, du champ artistique par exemple. L'expérience esthétique n'a pas lieu dans n'importe quel monde. Pas de logique mécaniste lors de l'expérience esthétique (Bourdieu, 1992, p. 123), mais des contextes. Mais ces contextes ne sont pas exempts de transmissions familiales, dans les éthos, les habitus, même si le choix des biens culturels est différent et moins stéréotypé qu'avant. La façon d'activer un film, un jeu vidéo, ou une musique, même chez des adolescents en

1. « En termes plus généraux, et contre la représentation mécaniste de l'influence des déterminations sociales qu'accepte trop souvent l'histoire sociale ou la sociologie de l'art et de la littérature, les effets probables des propriétés qui sont attachées aux agents, soit à l'état incorporé, comme les dispositions constitutives de l'habitus, dépendent de l'état du champ de production. Autrement dit, les mêmes dispositions peuvent engendrer des prises de position très différentes, voire opposées, par exemple sur le terrain politique ou religieux, selon les états du champ [...] » (Bourdieu, 1992, p. 123). Ainsi une bourgeoisie du XIX^e siècle peut être conservatrice en matière d'art, et une bourgeoisie du XXI^e être quant à elle, moderniste, voire post-moderniste, en matière artistique. Cela est induit notamment par l'état du champ artistique des différentes époques, par sa structuration économique et institutionnelle. Les plus importants collectionneurs d'art contemporain français, Bernard Arnault et François Pinault auraient collectionnés de l'art plutôt académique au XIX^e siècle, si l'on ose cette hypothèse de fiction historique. Le goût dominant au XIX^e siècle n'est ni vers le réalisme, ni vers l'impressionnisme, ces arts de la rupture pré-moderne, aujourd'hui le goût dominant n'est toujours pas envers les arts de la rupture, mais les grands collectionneurs sont du côté de cet art contemporain très sélectif.

rébellion, est indéniablement un héritage aussi familial, et pas que d'une socialisation seconde. Le répertoire choisit et son évolution depuis l'invention de la culture jeune, n'annule pas les formes de rapport à la culture. Le contexte de notre expérience de recherche est un contexte homogène de classes populaires, dont, en tant que pédagogue nous savons que la socialisation scolaire est déterminante dans le rapport à la culture. Ensuite, l'éloignement de ces élèves du champ artistique et assez homogène de l'éloignement de leur parent avec ce même champ. L'école va seule pouvoir introduire une histoire de l'art au sein de milieux sociaux hermétiques à ce champ spécialisé de la société. Les couches populaires ne sont pas les seules éloignées de ce champ artistique, le capital économique ne garantit pas non plus une proximité avec le monde de l'art.

Une série de sondages effectués à l'occasion des numéros anniversaires de la revue *Beaux Arts magazine* nous sont tout à fait précieux en ce qu'ils permettent tous les dix ans de vérifier si les goûts artistiques de la population évoluent ou, si au contraire, une histoire lente et stable existe dans ce domaine. La difficulté réside dans le fait que le sondage n'est pas le même à chaque fois et que des questions différentes sont posées, cependant, peu ou prou, on demande toujours à un échantillon représentatif de la population (soit environ 1000 personnes) de classer, sous un critère ou un autre (beauté, chef d'œuvre), une série d'œuvres d'art. Immanquablement le figuratif l'emporte sur l'abstrait, la peinture sur les installations et autres médiums, l'image figurative conventionnelle sur les formes plus avant-gardistes, plus déstructurées. Comme si l'histoire de la modernité, dont une des finalités est la rupture, ne franchissait pas, et en un sens cela est logique, le cap de la popularité. En 1992, la perspective bourdieusienne semble confirmée par un sondage pour la revue *Beaux Arts magazine* (n°100, avril 1992, p. 50-71). À partir d'une liste d'œuvres on demande à un échantillon de la population française « Pouvez-vous dire, à l'aide de ces photos, quelle est l'œuvre d'art contemporaine que vous préférez ? ». Il ressort qu'une œuvre de Balthus (figuration aux couleurs renvoyant à la peinture du XIX^e siècle, bien que datée de 1980-1981) arrive largement en tête avec 47% des avis, puis on trouve 15% en faveur d'une œuvre de Robert Combas (*Litière de veau*, 1989) et il s'agit d'un vote issu des jeunes essentiellement (donc en faveur d'une figuration colorée et d'un style plastique lié à la bande dessinée), et enfin 8% se prononcent pour une *Jackie Kennedy* de Warhol (*Red Jackie*, 1963). Ensuite viennent des œuvres plus problématiques d'un point de vue de la figuration et de la convention de l'image : 6% pour *L'oiseleur* de Jean Dubuffet (dans un style graphique qui peut faire croire à un dessin d'enfant), 5% pour une compression de César et 3% ou moins pour une installation vidéo de Nam Juk Paik, un monochrome d'Yves Klein, une installation de Jean Raynaud (concrètement un panneau de danger nucléaire et des carreaux blancs, *Carrelage et nucléaire*). 10% n'ont pas de réponse spontanée. Balthus bénéficie d'un vote lié au vote politique de droite, d'un public *a priori* plus conservateur, et peu diplômé ; Combas est choisi comme « esthétique » des jeunes gens, et les cadres supérieurs et les professions intellectuelles choisissent respectivement Jean Dubuffet à 13% et 12%, ce qui montre qu'ils sont un groupe à part du reste de la population et qu'ils peuvent en regardant du côté de l'art brut, se détacher du « bien fait » et de la technicité figurative classique (qui est donc le goût dominant). Les autres enquêtes du même magazine recoupent celle de 1992. Dans le sens où la figuration, et notamment le paysage, restent la valeur esthétique refuge, liée à nature, à la représentation. En 2009, un échantillon représentatif des français, répond à la question : « Selon vous, un tableau dont il se dégage de la beauté représente le plus souvent ? » : un paysage à 50%, puis un visage à 13%, une œuvre abstraite à 12%, un nu à 6% (*Beaux Arts magazine*, n° 300, p. 73). L'abstraction et les installations sont toujours écartées par une très grande majorité : ce qui est plébiscité ce sont les œuvres figuratives de facture repérables, conventionnelles ou non, picturales, dessinées ou photographiques. En 2017, un paysage de David Hockney, *Woldgate Woods* de 2006, emporte 24% des suffrages à la question : « Parmi les œuvres d'art ci-dessous laquelle est la plus belle ? » (*Beaux Arts magazine*, n° 400, octobre 2017, p. 88-89). Une belle photographie d'une installation de Maurizio Cattelan (*Him*, 2001) arrive seconde avec 19% des suffrages, à n'en pas douter, l'esthétique léchée et classique de l'image rassure le spectateur qui ne voit rien de la provocation de l'artiste, puisque le personnage en prière, vu de dos,

n'est autre qu'une représentation d'Hitler. Un autre paysage représentant en noir et blanc des montagnes et des arbres, dans le style de la peinture chinoise, de Ruzhuo Cui (*The grand Snowing Mountains*, 2003), remporte 17% des votes. En quatrième position on trouve encore un paysage à égalité avec un nu. Une peinture abstraite très colorée de Gerhard Richter (*AB, Still*) emporte 9% des sondés. Cette prééminence de la couleur sur le noir et blanc (de Hockney sur Cui), se retrouvera exactement dans le goût des élèves avec lesquels nous avons effectué la recherche.

Où se situeraient nos élèves de l'école Blaise Pascal de Perpignan, issus de la cité Ensoleillée, dans ce sondage ? Je pense qu'il s'agit sans doute de l'interrogation que j'ai eue alors, après les deux séances sur l'œuvre de C. D. Friedrich. Comment en retour former les enseignants à des pratiques de classe capables de susciter et de déclencher des comportements culturels chez les élèves ? La séquence que j'ai esquissée ici, plus la séance que je vais décrire, ont nourri de nombreuses années ma pratique de formateur d'enseignants. J'ai fait expérimenter aux professeurs stagiaires les mêmes dispositifs que les élèves, afin qu'ils éprouvent un parcours esthétique équivalent, leur demandant au final si cela était possible avec des élèves de 8-9 ans. Majoritairement, les jeunes professeurs d'Ecole, lorsqu'ils éprouvaient le dispositif, me répondaient qu'il y avait trop d'œuvres présentées. Systématiquement je répondais qu'eux-mêmes avaient été moins loquaces sur l'œuvre de Friedrich (la première, *Le moine au bord de la mer*) que les élèves. Ils ne croyaient pas que cela avait duré une heure et trente minutes. Seul le visionnage de la séance filmée, avec le minutage arrivait à les convaincre. Un professeur en formation avec son professeur d'arts plastiques, est moins investi qu'un élève devant un intervenant hebdomadaire qui le valorise et lui présente des images inédites. Toute expérience étant contextuelle, l'expérience esthétique n'est sans doute pas la même.

Le système scolaire ne produit pas assez en France de situations d'expériences esthétiques.

Entendus de la sorte, les non publics ne peuvent être considérés comme des oubliés de la culture, simplement écartés des dispositifs culturels. Ils sont produits par d'autres dispositifs qu'il convient d'examiner. Il est certain que la médiation plus ou moins massive de certaines œuvres, par la publicité ou la télévision, y contribue, mais n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer aussi, à leur corps défendant, l'école et les institutions culturelles elles-mêmes, vues ici comme productrices de non implication culturelle et de réticences par rapport à l'art? (Pessin et Ancel, 2004, p. 8)

Ne pas produire des situations de confrontation à l'art n'est-ce pas une action permanente de non-implication culturelle et politique des enseignants vis-à-vis des élèves ? Le pourcentage de non-enseignement des disciplines artistiques du CP au CM2 (6-11 ans) en France reste encore très élevé, pour les raisons sans doute de croyances sociales citées plus haut : écrire et compter s'apprennent, apprécier, évaluer, avoir une expérience de la musique, d'un tableau, d'une image, d'un film, cela renvoie toujours à la sphère privée, personnelle, égotiste. Cela renvoie également l'enseignant à du non-évaluable.

La question de l'art permet-elle l'expérience esthétique ?

Lors de cette séquence expérimentale centrée autour des arts visuels et commencée par le peintre romantique Friedrich, je décidais donc de concevoir une troisième séance inédite se centrant sur la question de l'art. Les élèves pouvaient-ils engager une réflexion quant aux critères d'une œuvre d'art ? Ces critères sont rarement élaborés, si ce n'est en creux, lors des critiques ou autres réactions spontanées face à des œuvres d'art contemporain semblant provocatrices ou hors des limites des règles de l'art de la figuration, de la représentation. Ainsi Soulages, le peintre abstrait français qui fait des toiles totalement en noir, reste-t-il le stéréotype d'un

art de l'abus, qui se moquerait du spectateur (or par évidence on peut être rebuté par son travail, mais sa démarche n'a rien d'une imposture, voir Villagordo, 2003). A ce moment-là, les commentaires peuvent passer de la remarque esthétique à une évocation des limites, donc implicitement à des règles non formulées qui seraient consensuelles. Les réactions négatives sont des réactions esthétiques, moralisatrices et politiques (on se moque de nous ! le ministère de la culture dépense notre argent n'importe comment en achetant ce type d'œuvre).

Mon postulat résidait dans le fait qu'à huit et neuf ans, les critères artistiques populaires, et/ou majoritaires (je ne reviens pas sur les enquêtes de *Beaux Arts magazine* évoquées plus haut, qui m'ont sans doute inspirées inconsciemment), devaient déjà avoir été intégrés dans l'habitus des élèves. Il me semblait donc justement, que l'école pouvait faire réfléchir sur les définitions de l'art par des travaux pratiques de l'exercice du jugement esthétique (sur le modèle des débats philosophiques mis au point par Michel Tozzi, 2003, 2004, 2007). J'imaginai donc comme un tribunal de jurés constitué des élèves, et des *accusées*, une série d'œuvres, sommées de se défendre afin d'acquérir le statut d'œuvre d'art. Je faisais l'hypothèse que l'expérimentation des questions sociales de l'art pouvait ensuite permettre aux élèves de mieux piloter l'expérience sociale (esthétique?) de l'art. En tous les cas, permettrait sans doute de mettre au centre du groupe-classe une question sans doute non formulée, ou peu formulée dans les familles, faute d'un dispositif imposant l'échange, ou faute de dispositions familiales propices au dialogue sur l'appréciation esthétique (« le film m'a plu parce que... »).

Retour sur une enquête de 2006

Je constituais un diaporama de onze diapositives, avec parfois deux œuvres sur une diapositive, et parfois une seule. Je réfléchissais en termes didactiques en opérant un crescendo, qui allait du figuratif ancien à de la figuration du XX^e siècle, puis à l'abstraction et la sculpture contemporaine (une compression de César) et enfin une œuvre difficile à déterminer : les affiches décrépités saisies dans la rue par Jacques Villeglé. Je pensais à l'effet de succession des images comme élément didactique majeur, et j'introduisais une autre expérimentation dans l'expérience, à ce propos : une peinture de Picasso post-cubiste, à la figuration lisible mais au dessin simplifié, géométrique, pouvant passer pour naïf. Le fait de le situer après des choses plus problématiques (toujours au regard du goût majoritaire en art) comme l'abstraction par exemple, me permettait de faire l'hypothèse que la bibliothèque visuelle, ou le musée intérieur, s'enrichissant, cette œuvre ne ferait pas problème. Ce fut vérifié. Les élèves n'eurent aucune difficulté à élire ce Picasso comme œuvre d'art.

Mon hypothèse résidait dans le fait que la question du « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? », au-delà de sa complexité socio-historique, ou en raison justement de sa complexité, devait être abordée avec les élèves, sous couvert d'éviter une pédagogie invisible majeure. Le professeur a construit inconsciemment, empiriquement et sociologiquement ses catégories ou sa catégorie d'œuvre d'art. En présentant les deux premières séances sur Friedrich je ne me suis pas demandé si j'avais une culture commune avec les élèves. A la limite je leur présentais une image, dont le statut d'œuvre d'art importait secondairement, mais cette peinture m'intéressait parce qu'elle avait fait l'objet de débats et de propos de l'artiste, ce qui me donnait une possibilité évaluative seconde, du regard des élèves. Ces derniers ont à la fois évoqué des points soulevés par la critique de l'époque (la matérialité et la couleur de la mer) et à la fois par l'artiste (hésitation quant à la présence de quelque chose dans le ciel). Je me demandais alors si une explicitation de la question de l'*artisticité* allait être favorable à une expérience esthétique, en tous les cas pour moi, les élèves devaient repasser par certaines étapes de l'histoire de l'art pour comprendre par exemple, la rupture moderne, le pop'art, etc. On peut aimer l'art de la modernité (1874-1960) sans connaître l'histoire de l'art, mais sans doute est-on socio-formé par notre époque, par les médias, la multiplicité des images, l'esthétique architecturale et mille choses inconscientes que l'on absorbe.

Cependant les enquêtes sociologiques nous montre que la modernité reste le goût d'une petite minorité (entre 5 et 15% de la population).

J'ai donc frontalement proposé aux élèves de décider et d'argumenter sur chaque image, afin de savoir s'il s'agissait d'une œuvre d'art ou pas, et pourquoi. Je reprenais une idée socio-constructiviste qui fait des œuvres des usages et non pas des essences (Bourdieu, 1992 ; Esquenazi, 2007), les œuvres étant labiles, déformables à souhait. Je m'inscrivais donc dans une pédagogie constructiviste, aux horizons théoriques sociologiques bourdieusiens, m'inscrivant en faux contre toute forme d'essentialisme et d'ontologie de l'art. En accord, donc, avec la phrase de Jean-Marie Schaeffer : « puisque l'art n'a pas d'essence (au sens d'une identité substantielle), et n'est jamais que ce que les hommes en font, les définitions de l'art ne sont jamais que des définitions évolutives » (1992, p. 16).

À chaque diapositive ses interrogations

Je me propose à présent de décrire les faits les plus marquants de cette séance, de manière chronologique.

L'hypothèse de la figuration

Sur la première diapositive je mettais ensemble un nu de Picasso de 1906 (*Grand nu debout*, huile sur toile, 153 x 94 cm, New York, Museum of Modern Art), donc précubiste, une femme debout se cache le sexe et marche, il s'agit d'un camaïeu de couleurs oranges, je considérais qu'il ne devait pas faire problème, si ce n'est peut-être la nudité comme dérangement éventuellement. A côté, se trouvait *El 2 de mayo* de Francisco Goya (huile sur toile, 1814, Musée du Prado à Madrid), pour moi une œuvre identifiable facilement comme de la peinture vériste, peinture d'histoire, elle devait emporter l'adhésion. Je répéterais inlassablement dans cette séance de plus d'une heure vingt minutes, la même question : « Est-ce que pour vous c'est une œuvre d'art ? ».



Fig. 1 : Goya, Francisco, *El dos de mayo*, huile sur toile, 266 cm x 345 cm, Madrid, musée du Prado, 1814.

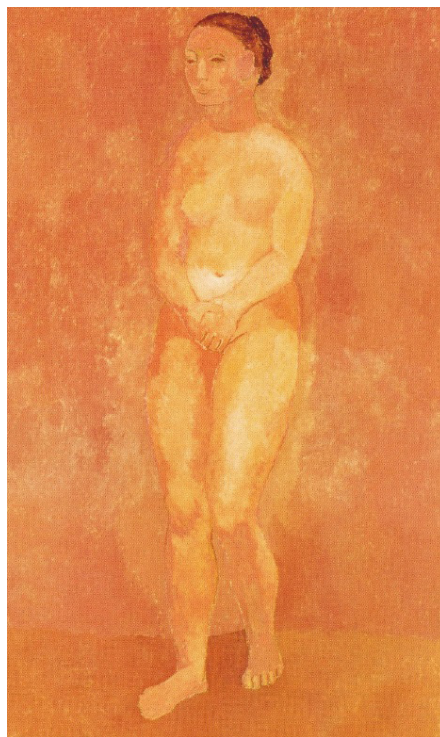


Fig. 2 : Picasso, Pablo, *Grand nu debout*, huile sur toile, 153 x 94 cm, New York, Museum of Modern Art, 1906. Tous droits réservés.

Les élèves disent majoritairement que oui, ces deux images sont des œuvres d'art ; Oussama, un garçon en grande difficulté scolaire qui interviendra souvent, précise que le tableau de Goya c'est de l'art, parce que c'est vrai. « C'est arrivé, c'est la bataille, c'est vraiment arrivé ! ». Le goût social pour la figuration vériste (dire *réaliste* nous amènerait à un écart réflexif et problématique trop grand). Nous distinguons bien, les élèves et moi, des signes iconiques repérables (Barthes, 1964), des chevaux, une foule, une bataille, une ville (Madrid), des couteaux : nous avons un consensus sur le visible, à l'inverse du doute quant à la peinture du *Moine devant la mer* de Friedrich que j'avais choisie justement pour la part vacante, vide, qui constitue la plus grande part du tableau, et dont je faisais l'hypothèse vérifiée, que cela prête à discussion. Lorsque le signe plastique prend sa part (la coulure, un amas de peinture, la texture, comme dans certains Turner, Soulages ou Pollock), il appelle le groupe de spectateurs à émettre des interprétations, le consensus ne se fait pas. La peinture de Goya nous sature, à l'inverse, de représentations (signe iconique donc, analogique, ressemblant au référent réel) sur chaque parcelle de la toile, la cohue de l'émeute est totale, le spectacle de la figuration est virtuose. Quelle est la nature de cette expérience esthétique de la représentation : visiblement certains élèves sont « soulagés », le réel rassure, finalement l'image représentative donne des repères.

Le statut de l'art est-il une question de morale ?

Un élève de CM2, Hamid, donc ayant 9 ans, dans cette classe à double niveau (entre 7 et 9 ans), déclare « mais ça c'est pas beau, quelqu'un de tout nu c'est pas beau. » J'avais envisagé la possibilité d'une discussion autour du nu, mais pas sous l'angle de la beauté, je pensais plutôt à des rires, ce qui est aussi une forme d'expression de l'expérience esthétique. Une élève de 7 ans, Zaïnaba, répondit à ma relance (« que pensez-vous de ce que dit Hamid, un nu ce n'est pas beau pour vous ? ») : « non, c'est beau, une femme nue c'est beau, c'est ce que me dit ma mère et oui une femme c'est beau. » On comprend aisément les enjeux d'une telle discussion esthétique, la question de l'art a glissé sur la question de ce qu'il est autorisé de représenter, et qui de fait acquiert ou pas le statut de beauté, beauté que je n'avais en rien évoquée, et qui surgit donc dans le champ langagier, réflexif,

comme une catégorie spontanée. Il est toujours étonnant de voir surgir dans la classe une forme d'interrogation morale et esthétique de type platonicienne : la séduction de l'image fait problème, le fameux simulacre de la peinture dénoncé par Platon dans *La République* au livre X, ainsi que la valeur morale de ce qui est représenté : le Bien est ici bafoué pour Hamid, confronté sans doute à un interdit du nu et des discours négatifs à ce propos dans sa famille. On cache le corps nu, car il comporte de la laideur, évidemment les parties, dites dans la chrétienté « honteuses » (il en est de même dans les trois monothéismes), et qui rejoignent les enjeux de la pudeur de la culture musulmane. Il est symbolique et conforme à la fois, de voir un jeune garçon s'emparer de la pudeur, et une jeune fille de la même culture musulmane, à l'inverse, s'emparer de la valorisation du corps de la femme. Je pense que l'expérience esthétique est différente pour ces deux élèves. J'évalue cela pour chacun de ces deux élèves, comme une expérience esthétique et morale, exprimée en tout cas. L'expérience esthétique, je le savais, met en action des catégories de jugement, y compris la question de l'interdit de la représentation, le réel est important, mais tout n'est pas acceptable au regard de certaines religions.

L'art pictural est évident



Fig. 4 : Van Eyck, Jan, *Les époux Arnolfini*, peinture à l'huile, 82 x 60 cm, National Gallery de Londres, 1424.

La seconde diapositive représentait *Les époux Arnolfini* de Jan van Eyck, la célèbre peinture à se trouvant à la National Gallery de Londres. Un consensus rapide a lieu, oui il s'agit bien d'une œuvre d'art, il y a de la couleur, un petit chien qui intéresse les élèves, cette toile figurative ne fait pas problème. Je m'attendais pour tout dire à ce que cet art flamand vériste, évoqué par Hegel, cette présentification dans une peinture à l'huile qui donne à voir les matières et les textures, ne fasse en rien question : les critères de la figuration, de la représentation sont installés, nous sommes dans une civilisation de l'image, parfois contrariée, comme le rappelle Jack Goody dans *La peur des représentations* (1997), selon les époques et les ères culturelles, mais pour les élèves entourés d'écrans, d'images, d'affiches, cette peinture dans le cadre scolaire est une expérience évidente.

La troisième diapositive présente deux images : la première est celle d'un cerf peint sur une paroi de la grotte de Lascaux, environ 17000 ans avant notre ère, c'est un dessin monochrome, sur une paroi abîmée.

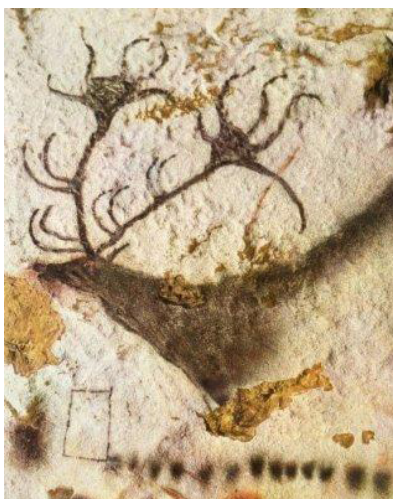


Fig. 5 : *Tête et ensellure d'un cerf*, diverticule, paroi droite, Lascaux, France, -17000.

À côté j'ai placé *Le radeau de la Méduse* de Théodore Géricault de 1819 (huile sur toile, 491 x 760 cm, Louvre). Les tons sombres et gris de la scène du naufrage (dus à de mauvais liants utilisés par l'artiste) sont en accord avec l'image de Lascaux, le problème que je voulais leur soumettre était justement l'absence de couleurs saturées et franches. Je ne savais pas si cela allait poser question.



Fig. 6 : Géricault, Théodore, *Le radeau de la Méduse*, huile sur toile, 491 x 760 cm, Louvre, 1819.

Immédiatement, certains évoquent que cela ne peut pas être de l'art car il n'y a pas de couleur, or, c'est une évidence, « l'art c'est en couleur ». Aucun élève ne souhaite défendre ces œuvres malgré mes demandes, l'aspect sombre des images, le fait que « ce soit vieux et abîmé », concernant la peinture rupestre, provoque une véritable barrière entre les élèves et les images ; la visibilité troublée du tableau de Géricault, amas des corps semblables au tableau de Goya, perd appétence et saveur par l'absence de couleur. Le stéréotype est très puis-

sant, l'art doit être coloré ou il n'est pas. La rigidité du groupe tient-elle au fait qu'étant dans le cadre scolaire ils pensent qu'une « bonne réponse » existe, sont-ils en quelque sorte dans un état d'esprit de la recherche du piège ? L'enseignante, Annick Alonso et moi-même laissons pourtant la place au doute, à l'erreur, au point de vue personnel, comme forme d'apprentissage.

Une image illusionniste



Fig. 7 : École du Caravage, *Saint Jean-Baptiste*, huile sur toile, 169 x 112 cm, cathédrale de Tolède, Espagne.

La quatrième diapositive présentait une peinture caravagesque d'un saint Jean-Baptiste de la cathédrale de Tolède (huile sur toile, 169 x 112, 1598), image scannée à partir d'une diapositive, ce qui lui donnait un aspect très coloré et très lumineux, un aspect de vérisme spectaculaire. Les élèves vont demander plusieurs fois si je ne me suis pas trompé et s'il ne s'agit pas d'une photographie ; je me déplace et vais montrer les feuilles de vigne en arrière-plan, dont on distingue chaque détail, grâce à une lumière rasante faisant ressortir les reliefs. Je leur explique que cela a été dessiné puis peint, mis en couleur. De fait ils sont face à une sorte de trompe l'œil dans la partie arrière de la toile (virtuosité évoquée par les historiens de l'art). Je réprecise combien Caravage fut important dans le gain de réalisme en peinture, à une époque, la Contre-Réforme, où la propagande catholique demandait avec le concile de Trente, une plongée dans le réel et l'expression des sentiments comme preuve de la vraie foi (contre les protestants, la Réforme). Cette peinture de la tradition du Caravage saisit les élèves par sa force de représentation iconique, c'est-à-dire par l'analogie avec un référent réel. Cette forme de réalisme, de vérisme, de peinture très vraisemblable, fait oublier la peinture justement, les outils, le faire, la fabrication. Le réalisme est issu de ce paradoxe : se faire oublier en tant qu'art pour s'effacer devant un réel... fictif. L'expérience esthétique est celle de la *sidération* due à l'ambiguïté de cette peinture : entre artificialité

et naturalité. Les élèves sont ici bien ancrés dans le sommet du goût populaire, tel que perçu à travers les enquêtes de *Beaux Arts magazine*.

Le rire comme expérience esthétique adoucit les critères



Fig. 8 : Balla, Giacomo, *Dynamisme d'un chien en laisse*, 90 x 110 cm, Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, États-Unis. Tous droits réservés.

L'œuvre adjacente sur la diapositive, les fait rire, elle est là pour cela, il s'agit du *Dynamisme d'un chien en laisse* de Giacomo Balla, une peinture du futurisme italien de 1912 se trouvant au musée de Buffalo. Cette avant-garde, née en Italie, avait pour aspiration la représentation de la vitesse et de la technologie comme valeur nouvelle en art qui s'inscrivait dans un rejet de l'art du passé. Les élèves rient devant le chien, ce basset qui semble s'agiter sous nos yeux, ils rient devant les pieds agités de la maîtresse de l'animal. Ce rire fait alors considérer que « c'est une œuvre d'art », ou plutôt le rire prend le pas sur le débat, et la considération de cette œuvre se fait par l'étrangeté joviale qu'elle introduit dans le cours. Je fais alors remarquer que cette œuvre, comme celles de Lascaux et de Géricault, ne contient quasiment pas de couleurs. Je leur dis que si l'on suit leurs critères, ce n'est pas une œuvre d'art. Ces échanges entre eux et moi-même en tant qu'intervenant professeur d'arts plastiques sont pour moi le prétexte à secouer, goûter, remâcher les questions d'esthétique, mais par des situations concrètes. De multiples inductions pourraient permettre de comprendre, peut-être, que des critères trop stricts éliminent une grande part des œuvres, bien que les élèves ne manifestent aucune pitié pour Géricault ou autre, ils n'ont pas intégré de sacralisations culturelles, mais pourtant déjà, des normes populaires de l'art. On pourrait dès lors imaginer qu'ils sacralisent la figuration, la couleur, le vérisme en peinture.

Devant ma remarque sur l'absence de couleur, ils sont un peu gênés et les avis sont partagés, certains disent que « oui c'est vrai, on le compte pas M'sieur » et d'autres que « si c'est bon, c'est une œuvre, c'est une peinture rigolote ».

L'indifférence : la peinture est légitime

La cinquième diapositive, alors que le cours a commencé depuis plus de trente-cinq minutes, montre une autre peinture futuriste, *La révolte* de Russolo, une huile sur toile de 1911 se trouvant à La Haye.



Fig. 9 : Russolo, Luigi, *La révolte*, Huile sur toile, 150 x 230 cm, La Haye, 1911. Tous droits réservés.

Les élèves ont du mal à lire la foule rouge désaxée qui avance sur la ville ; ils sont interpellés par une grande trainée de peinture jaune qui souligne le déplacement suggéré de la foule rouge en révolte. Plusieurs élèves demandent à se lever (marque de leur *entrée dans le jeu*) pour voir de près cette trainée jaune en relief (signe plastique : donc signe énigmatique). Malgré cette irruption de la matière picturale, cette œuvre n'intéresse pas beaucoup les élèves, peut-être une lassitude se fait jour, et un effet de répétition et de manque de surprise également. Je me dis à ce moment-là que je ne vais pas aller au bout de mon diaporama, mais j'enchaîne encore avec la diapositive suivante, sachant que j'ai mis en place un crescendo qui va les faire réagir.

Représenter ou présenter un accident

La sixième diapositive arrive donc à point nommée dans la dynamique de la motivation : il s'agit d'une compression de moto du sculpteur français César (répertoriée dans le mouvement des années soixante appelé *Les Nouveaux Réalistes*). Je l'avais placé là comme sculpture limite, sachant qu'une sculpture de Rodin, par exemple, ferait consensus à ce stade de la séance. Les réactions sont vives : « c'est rien ça, euh qu'est-ce que c'est ? c'est quoi c'est cassé ? ».



Fig. 10 : César, *Compression*. Tous droits réservés.

Youssef et Oussama, deux élèves de neuf ans disent que « c'est pas fait par l'artiste, c'est pas fait par la main » (je l'ai introduit précisément pour cela, pour cette question). La majorité de la classe prend la parole pour dire que ce n'est pas une œuvre d'art. Mais Kadja intervient alors « peut-être, il veut nous montrer l'accident », je lui dis qu'il s'agit d'une moto, cela la conforte. « Il veut nous montrer l'accident de la moto, quand même. » Avec un grand sourire son « quand même » veut dire que nous pourrions reconsidérer l'exclusion de cet objet. Je décide de procéder à un vote : sur vingt élèves, cinq pensent que c'est une œuvre d'art. A aucun moment je ne valorise ou dévalorise leur choix, même si je peux plaisanter : « cinq qui pensent que c'est une œuvre d'art, pauvre César ! ».

Des gribouillis ne sont pas de l'art

La septième diapositive présente une peinture abstraite verticale de Jackson Pollock (*Number 26, black and white*, peinture glycérophtalique sur toile, 205 x 121,7 cm, Musée National d'Art Moderne, Paris, 1948). La monochromie est un choix de ma part, afin d'une part que les élèves se centrent dans un premier temps sur le geste, mais aussi afin de préparer une suite : un second Pollock se trouvait sur la diapositive suivante, plus coloré, plus saturé, plus spectaculaire ; je voulais faire l'expérience des degrés dans le rejet, je voulais essayer de reconfigurer leur musée intérieur. Une non-œuvre d'art peut se comprendre, mais une *non-œuvre d'art meilleure* serait-elle un peu une œuvre d'art ? Ma logique par l'absurde vise encore à dévoiler peu à peu l'arbitraire de tout critère artistique strict, essentialiste et idéologique.

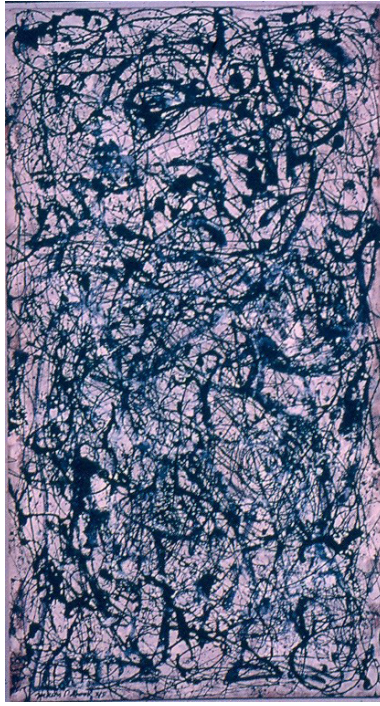


Fig. : 11 : Pollock, Jackson, *Number 26, black and white*, peinture glycérophtalique sur toile, 205 x 121,7 cm, Musée National d'Art Moderne, Paris, 1948.

Les élèves réagissent vivement à la peinture de Pollock, sans repères culturels face à cette œuvre, jamais croisée durant leur scolarité, jamais croisée durant les milliers d'heures face à des écrans, ou jamais croisée dans la vie de famille, comme la compression de César, ils réagissent exactement comme les adultes de leur condition sociale, ou qui ont peu de capital culturel : « non ça monsieur, non pas ça, c'est mal fait ça, c'est gribouillé ! ». Ils ont intériorisé les critères scolaires du dessin, le fameux « ne pas dépasser » de la maternelle, l'éducation corporelle visant à maîtriser la motricité fine de l'écriture ; l'expression gestuelle n'est pas consolidée par l'école. J'affiche alors la huitième diapositive (*Number one*, 1950, une peinture donc plus colorée, plus saturée).



Fig. : 12 : Pollock, Jackson, *Number 50*. Tous droits réservés.

Je les interpelle : « et celle-ci alors ? ». Ils expriment que c'est un peu mieux, pour certains, mais que non, décidément, c'est n'importe quoi. Je n'ai aucune surprise, le formateur d'enseignants non-spécialistes que je suis est habitué à ces critères négatifs avec les adultes. J'attends la suite. Elle vient. « Je peux en faire autant, c'est facile ! ». J'explique que ces tableaux sont très grands, que le peintre fait cela par terre, et je demande comment il passe la peinture. Ils font de grands gestes avec leur bras pour montrer la gestuelle, je leur dis que justement il veut garder une trace de son geste, et qu'il fait couler la peinture, sans que le pinceau ne touche la toile. Je dis à cette jeune fille d'essayer d'en faire autant, elle prend un brouillon, trois autres élèves autour d'elle en font de même, elle trace un gribouillage au stylo encre. « C'est loin d'être pareil ! » lui dis-je. Alors elle sort la cartouche d'encre du stylo et essaye de faire couler l'encre. « C'est mieux ! » dit-elle, je confirme, mais je lui dis également qu'elle est encore loin de l'effet produit par le travail de Pollock. Aucun élève ne classe Pollock dans la catégorie œuvre d'art.

Warhol comme œuvre intermédiaire et problématique

La neuvième diapositive intervient au bout de 55 minutes de séance, il reste cinq minutes, et je pense à ce moment-là que cette œuvre ne va pas vraiment poser de problème. Il s'agit de *Marilyn Diptych* d'Andy Warhol, une sérigraphie sur toile de 1962, conservée à la Tate Gallery de Londres. Cette sérigraphie présente 50 images de Marilyn Monroe, la moitié à gauche est avec des couleurs vives (qui se répètent à l'identique sur tous les visages), l'autre moitié à droite en noir et blanc, et les images de Marilyn s'effacent peu à peu, comme si elles se détérioraient. J'avais dans l'idée de confronter les élèves à une image multiple, qui se répète, donc de les confronter à la sérialité et également à une tension entre la couleur et le noir et blanc.



Fig. 13 : Warhol, Andy, *Marilyn Diptych*, sérigraphie sur toile, 205.4 × 144.8 cm, Tate Gallery de Londres, 1962.

Tous droits réservés.

Ils sont, dans l'ensemble, peu surpris par cette œuvre à l'apparence multiple. Ils ne comprennent pas que la partie de droite soit comme abîmée, détériorée. Je leur indique qu'il s'agit d'une photographie qui est répétée ; et je leur demande ce qu'ils vont décider puisqu'une partie est en couleur, critère sur lequel ils semblent tous d'accord, mais l'autre est en noir et blanc. Cette question est écartée par leur non-réponse, elle ne leur semble pas pertinente. Mais c'est du fait que cela soit une photographie qu'ils se saisissent (ce que je leur ai dit, sans avoir prévu de le dire, car cela ne me semblait pas une question sensible, oubliant par-là, la question à la fois du multiple, et à la fois la question de l'image fabriquée par une mécanique chimique, procédé éloignant la main de l'artiste ; dans ce type de dispositif, le pédagogue n'est jamais à l'abri de sa propre culture naturalisée, en tant que professeur d'arts plastiques, j'ai stabilisé et intégré des savoirs culturels depuis longtemps, en conséquence, certaines définitions historiques de l'art me sont intérieures, je les ai incorporées [« la photographie est un art »], bref je travaille également avec un *habitus* de spécialiste en art ; bien heureusement, tout au long de ces séances, ce groupe ignorant cette histoire de l'art, me ramène à chaque instant à ce qui a fait problème à chaque étape de cette histoire de l'art ; cela induit au fait que l'on doit donc, en partie, dans la mesure du possible, leur faire parcourir de grandes questions artistiques, ne pas oublier, jamais, qu'une histoire des problèmes constitue l'inconscient d'une discipline [comme Durkheim disait que l'inconscient d'une société, c'est son histoire]]. S'il s'agit d'une photographie ce n'est pas une œuvre d'art, car l'artiste ne l'a pas faite lui-même, me disent-ils. D'autres disent qu'après tout, il a quand même fait la photographie, alors je précise que sans doute la photographie n'est pas de lui (dans ce cas-là Warhol n'est pas l'auteur de la photographie, il s'agirait d'une image publicitaire pour le film *Niagara* de 1953).

Se poursuit alors un débat très long de plus de vingt minutes autour de ces deux questions et également sur le fait de savoir pourquoi la partie de droite semble s'effacer, plusieurs hypothèses sont passées en revue : il n'avait plus de peinture (car je dois expliquer que la sérigraphie est une peinture, ici basée sur une photographie répétée, réimprimée cinquante fois), l'œuvre est tombée à l'eau, il a fait exprès d'effacer (hypothèse la plus proche de la vérité historique et artistique : il semble que Warhol ait peut-être voulu évoquer la mort de Marilyn Monroe survenue le 6 août 1962). Je suis surpris par la durée du débat, alors que cela faisait déjà presque une heure que nous étions au travail, que la sonnerie de la récréation a retenti (mais j'avais déjà expérimenté que ce public défavorisé pouvait tout à fait se saisir d'œuvres d'art pendant de longues séances [Villagordo, 2010]). Vraiment le groupe classe hésite et ne sait pas quoi faire de cette image, certains pensent que tout de même, la couleur, le visage de la femme, la peinture, sont autant d'éléments qui en font une œuvre d'art. D'autres comme Oussama et Youssef pensent qu'une photographie ce n'est pas une œuvre d'art, et il leur est difficile de comprendre qu'une sérigraphie est à la fois une photographie, dans ce cas, et à la fois une peinture, mais faite en partie *mécaniquement*.

Je dois les inciter à clore le débat pour l'instant, tout en ne résistant pas à l'envie de montrer les dernières diapositives avant de les faire sortir, puisque la professeure d'école accepte de décaler la récréation.

Picasso n'est plus étrange, Picasso est un classique

La dixième diapositive montre une peinture à l'huile de Pablo Picasso, que l'on peut qualifier de style post-cubiste. Deux personnages nus, sont assis par terre, comme sur une plage. Le style graphique aplati, simplifie les formes, réduit les mains à de simples traits droits, rend les corps anguleux. Les élèves s'attardent à peine : « oui, oui c'est une œuvre d'art », disent-ils comme une évidence, nullement dérangés par le style pictural de cette période picassienne.



Fig. 14 : Picasso, Pablo. Tous droits réservés.

La configuration de l'expérience esthétique est rarement évoquée dans les écrits théoriques. Pourtant dans la vie réelle, nous disons tous que telle exposition était trop longue, qu'il y avait trop de monde et que l'on n'a pas pu bien voir au calme les œuvres. Ou bien que l'artiste « fait toujours un peu la même chose », ou encore, qu'après tel autre artiste, « franchement, cela n'a pas trop d'intérêt », que cela a déjà été fait ; ou bien pour finir, que « vraiment c'est trop proche de tel autre artiste, qu'il l'a pillé et que c'est dérangeant ». Ces remarques spontanées de l'amateur, attestent d'autant d'expériences esthétiques variables, et se déroulant dans le cadre d'un comparatisme, d'oppositions et de rapprochements, inhérents à la construction empirique irréfléchie de son musée intérieur. Construction de son cadre de références, de sa pinacothèque intérieure et personnelle, que l'on s'empresse de partager avec ses amis. Mon idée en insérant vers la fin de la série d'œuvres à évaluer, cette peinture de Picasso, était que la discussion sur le style graphique aurait pu avoir lieu en début de séance, mais qu'après César, Warhol, Pollock, Picasso serait en quelque sorte « classicisé » dans le regard des élèves. Comme si, les élèves ayant visité une exposition, et qu'à l'arrivée dans l'avant dernière salle, cette œuvre se trouve relativisée, resituée par rapport à tout ce qui avait été vu auparavant. Il faudrait évidemment pour prouver cela, réessayer ce diaporama dans des ordres différents, auprès d'élèves ayant les mêmes caractéristiques. Une œuvre d'art, un livre nouvellement lu, un film découvert, reconfigurent la totalité de nos classements esthétiques intériorisés (notre capital culturel, la culture de notre habitus), ou le plus souvent, les confirment. L'hypothèse voudrait qu'ici Pollock rende Picasso *normal*, acceptable. Mais l'hypothèse voudrait également dire que si j'avais mis comme seul représentant de l'art moderne ce tableau de Picasso, il aurait posé question de manière plus pointue, plus précise, par le relief qu'il aurait acquis dans une série donnée, par exemple, de toiles impressionnistes.

La configuration d'une série d'œuvres, induit un parcours esthétique, et chaque rencontre avec une œuvre, dépend de l'ensemble des rencontres précédentes, y compris de celles que l'on a oubliées, mais qui ont induit des valeurs esthétiques, qui les ont infirmées ou confirmées. La série d'œuvres doit donc être pensée comme un outil didactique de l'apprentissage des arts ; comme les écoutes comparatives en musique, ou la confrontation d'une œuvre médiévale et de la Renaissance en arts visuels (grand moment de rupture esthétique, culturelle et idéologique de l'Occident). Autrement dit, tout ce qui va rendre présent les oppositions, qui va incarner une forme de champ artistique par les exemples, bénéficie à la construction intérieure d'une pensée esthétique. La série, dont la plus concrète est celle d'un musée, sous forme ici d'un diaporama, permet à loisir

les configurations les plus variées. Classer les œuvres, débattre de leurs grandes différences ou de leurs petits écarts, contribue à l'exercice du regard esthétique.

À chaque expérience esthétique, nous transportons notre musée intérieur, c'est à travers lui que nous avons notre expérience, et il reste pourtant invisible, caché, comme l'histoire du champ artistique d'ailleurs. Bourdieu appelle précisément cela une double *déshistorisation* (1992, p. 393) qui rend l'expérience esthétique mystique et surtout essentialiste. « LA » rencontre avec l'art serait une histoire inexplicable, sans histoire de l'art constituée, et sans histoire des regardeurs, des amateurs, des critiques, des spectateurs, tous mis, quelle que soit l'époque, les classes sociales, les trajectoires scolaires, sur un pied d'égalité ; sur un plan éternel en quelque sorte, sans société, sans histoire.

L'action n'est pas l'œuvre et le recyclage n'est pas de l'art

La onzième diapositive montre l'artiste Jacques Villeglé en train d'arracher des affiches dans la rue. Puis l'une de ses œuvres à droite, sur laquelle on voit le résultat de son travail, ces œuvres que l'on a classées dans le courant des affichistes du Nouveau Réalisme. Les élèves tout de suite, et certes, un peu sur le départ, disent que ce n'est pas de l'art.



Fig. 15 : Jacques Villeglé au travail. Tous droits réservés.



Fig. 16 : Villeglé, Jacques, affiches. Tous droits réservés.

Finir l'activité sans conclure ?

Les élèves sortent en récréation décalée après plus d'une heure et vingt minutes de travail de classification d'images en œuvre ou en non-œuvre. L'expérience esthétique dans ce projet, est indexée sur la construction des classifications sociales de la catégorie artistique. S'interroger sur le statut de ce que l'on regarde n'empêche pas la spontanéité, le plaisir, la surprise. Cependant le cadre scolaire induit aussi des postures. Les élèves avant de sortir m'interpellent : « dites-nous alors, c'est quoi une œuvre d'art, c'est quoi la réponse ? » Je leur précise que nous reprendrons le travail autour du Warhol que nous n'avons visiblement pas achevé, et que nous reviendrons sur la question. Alors surgit un propos d'élève, qui visiblement est en pleine réflexion, en pleine accumulation de tout ce qui vient de se passer, il a 9 ans, il s'appelle Hamid et devant le groupe me dit : « J'ai compris monsieur, j'ai compris ce que c'est une œuvre d'art. » Je ne sais pas ce qu'il va dire : « Une œuvre d'art c'est pas précis; c'est quelque chose de pas précis ». Je dois avouer que je reste non seulement sans voix, mais totalement surpris de voir cet élève en venir exactement à l'objectif que je m'étais fixé pour la suite des séances : montrer peu à peu la relativité historique et culturelle de la définition d'une œuvre d'art.

Conclusion

Lorsque Pierre Bourdieu (1992, p. 393-430) décrit la genèse historique de l'esthétique pure, il montre les conséquences anthropologiques de l'autonomisation du champ artistique au XIX^e siècle en France. Ce champ constitue à la fois des œuvres d'art pures, faites pour être appréciées pour leur forme, au-delà d'un contenu (le contenu « sordide » de *Madame Bovary* ne constitue pas l'intérêt du livre, mais il s'agit de la tension entre une écriture précieuse, nouvelle et un sujet d'adultère *vulgaire*, un fait divers, cette tension en établit l'intérêt) et il constitue en même temps une forme de regard pur, capable d'apprécier un texte, une peinture, une musique pour leurs formes, le champ artistique constitue une réception esthétique *pure*. Ce type d'expérience esthétique s'est imposée comme la pratique sociale de référence, et continue de gouverner un grand nombre de dispositifs d'expositions d'art et d'organisation de musées (depuis le début du XIX^e siècle et le célèbre musée des Beaux-Arts de Boston), ainsi que de conceptions de la rencontre et de l'interprétation des œuvres d'art. Une mystique de l'expérience esthétique est par évidence anti-pédagogique. Une approche individualiste qui s'impose avec la bourgeoisie du XIX^e siècle, et la naissance de *l'amateur*, n'est pas plus propice à l'éducation populaire. Ces approches ne permettent pas de constituer l'expérience esthétique en unités, attitudes, processus didactisables. Sur ce mécanisme historique, je peux précisément citer Bourdieu :

« L'expérience de l'œuvre d'art comme immédiatement dotée de sens et de valeur est un effet de l'accord entre les deux faces de la même institution historique, l'*habitus* cultivé et le champ artistique, qui se fondent mutuellement : étant donné que l'œuvre d'art n'existe pas en tant que telle, c'est-à-dire en tant qu'objet symbolique doté de sens et de valeur, que si elle est appréhendée par des spectateurs dotés de la disposition et de la compétence esthétiques qu'elle exige tacitement, on peut dire que c'est l'œil de l'esthète qui constitue l'œuvre d'art comme telle, mais à condition de rappeler aussitôt qu'il ne peut le faire que dans la mesure où il est lui-même le produit d'une longue histoire collective, c'est-à-dire de l'invention progressive du « connaisseur », et individuelle, c'est-à-dire d'une fréquentation prolongée de l'œuvre d'art. » (1992, p. 399)

Le moins que l'on puisse faire est de proposer une fréquentation prolongée, fréquente, et variée des œuvres d'art dans le cadre scolaire. Si on le fait sur le mode mystique, subjectiviste ou vocationnel, cela n'a que peu d'utilité. Il faut inventer progressivement le regard de l'élève et son statut d'expert, de débateur argumentant, de connaisseur, d'amateur rationnel (au sens d'Antoine Hennion, 1993). La fréquentation des œuvres devrait se faire avec des situations-problèmes qui mettent les élèves dans des dispositifs inductifs les interrogeant sur la nature de l'objet artistique qu'ils rencontrent, ou leur permettant de comparer les œuvres entre elles, et enfin également d'en retracer l'histoire et ses enjeux contextuels (voir à ce propos une proposition au croisement de l'histoire et des arts : Sala, Villagordo et Halimi, 2015). Il faut bien montrer qu'une génération de peintre va découvrir l'art abstrait, pour faire comprendre que l'art abstrait ne *tombe pas du ciel*, et que le type de regard qu'il demande, un regard purement formel, construit également une histoire du regardeur. Bâtir une proposition didactique d'évaluation de l'artisticité d'œuvres, comme nous en avons fait le récit, c'est déconstruire la relation naturalisée à l'art, et donc la relation opaque ; cela propose aux élèves une posture critique libre, mais à partir de laquelle on doit essayer de développer l'élève spectateur critique ET cultivé. On peut à la fois comprendre son rejet (social) de la peinture abstraite, et le mettre en situation de se cultiver sur l'art abstrait (séance finale du projet) ou le land art (autre séance sur la *Spirale Jetty* de R. Smithson).

Cette expérience éducative basée sur une pratique de l'appréciation des œuvres, en groupe, par un débat argumenté, nous montre une expérience esthétique parfois en consonance, et souvent en dissonance avec les œuvres proposées. J'avais organisé cette série d'œuvre dans le but de provoquer des débats autour de la notion rarement discutée d'œuvre d'art. Il s'agissait de cartographier les limites et les contours d'une œuvre d'art visuel par des élèves de cet âge, issus de catégories sociales peu dotées en capital culturel, en capital scolaire et en capital économique. Si nous résumons les critères artistiques tels qu'ils émergent (sous des formes assez stables déjà, la socialisation familiale dominant largement la socialisation scolaire trop irrégulière en matière culturelle) : une œuvre d'art visuel est « *Vraie/réelle/représente la réalité; ça représente des choses; c'est beau; Ça doit laisser des traces, une mémoire; ça imagine, ça permet d'imaginer; Ça fait penser!; Il y a de la couleur; C'est bizarre* ». J'avais écrit au tableau chaque étape importante validée par les élèves.

L'expérience scolaire que nous venons de décrire (avec des protocoles que nous n'avons pas explicités, comme captation vidéo et autoconfrontation du professeur intervenant avec l'aide d'une équipe de chercheur [Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Annick Alonso, Eric Villagordo]) consiste à montrer à des élèves qui sont hors de cette histoire du champ artistique, comme l'immense majorité des populations de nos sociétés contemporaines, qui ne connaissent pas ces valeurs esthétiques (élaborées donc historiquement dans le monde de l'art), des œuvres préparées pour une certaine réception. Goya n'est pas fait pour une esthétique pure, son tableau doit être reçu par le peuple madrilène, les élèves comprennent qu'il nous montre une bataille, une révolte. Picasso peint en 1906 un nu encore lisible plastiquement, il est lisible par les élèves; mais les peintures de Lascaux (dont on méconnaît les conditions de production dans les détails), Géricault (écarté pour une esthétique romantique dramatique, sombre et sans couleurs vives), Césaire, Pollock, Villeglé, demandent des lectures soit trop contextuelles soit des regards purs (au sens de l'art pour l'art) que les élèves ne possèdent pas, étant donné leurs contextes socioculturels. Enfin, Warhol est ambigu, il peint et utilise une photographie, il sacralise par la répétition du même et détériore le visage par un effacement. La question de l'abstraction m'amènera par ailleurs à faire une séance avec un diaporama montrant la progressivité du passage à l'abstraction de Piet Mondrian.

L'expérience scolaire proposée visait à faire saisir par les élèves qu'une œuvre d'art cela se discute, et le dispositif proposé n'était pas vertical. Il n'avait pas de fonction de légitimation (bien entendu dans les faits, la projection au tableau par un professeur, légitime les images, mais la question de l'artistique ou pas, permet le doute chez les élèves. Ils pensaient sans doute que je montrais forcément, dans la série, des images qui ne sont pas des œuvres d'art, ils ne savent pas que toutes ces images sont dans les histoires de l'art officielles). L'enseignante Annick Alonso avait instauré un travail pédagogique et didactique permettant la parole argumentée de groupe, plus une atmosphère de classe qui autorisait les élèves à l'expression d'avis contradictoires. En tant que sociologue de l'art, je ne peux pas dire que le positionnement socio-esthétique des élèves m'ait surpris, il y a bien une part de prédictibilité dans la rencontre avec les œuvres d'art (ce que démontrent en partie les enquêtes françaises du ministère de la culture, ainsi que celles demandées par le magazine *Beaux Arts*) ; une partie cependant des réactions surprend ou reste opaque, de fait cette partie freine les enseignants qui craignent en définitive la part vivante et dynamique du processus d'interprétation de l'art. Au pire, certains enseignants d'arts plastiques en collège et au lycée (11-15 ans, 15-18 ans) se font les défenseurs (inconscients ?) de l'art contemporain le plus exigeant et le plus provocant, entérinant une histoire de l'art eschatologique, qui va vers une fin liée à la modernité comme fin évidente, valorisée, et souhaitable de l'histoire des arts. Ils véhiculent une forme idéologique du récit sur l'art en Occident, oubliant par là même, les arts non occidentaux, comme moi-même dans mon diaporama d'ailleurs, à l'époque. Aujourd'hui j'introduirais obligatoirement dans cette recherche des œuvres traditionnelles et contemporaines non occidentales, car la question de la mondialisation et de la rénovation de l'histoire de l'art est pressante depuis 1989 et l'exposition en France, *Les magiciens*

de la terre. Que l'on me permette ici une longue citation de mes travaux, qui concernait déjà ce même groupe d'élève :

La conduite esthétique elle-même (Schaeffer, 1996) n'est pas improvisée ou aléatoire, elle s'inscrit dans des pratiques socialement construites : par exemple les élèves ont déjà un « style d'appréhension » des œuvres (ils ne sont pas vierges face aux images, même s'ils sont ignorants de l'histoire de l'art) ; ils ont déjà des manières d'en parler, de créer des relations avec d'autres objets. Les ressources culturelles disponibles, scolaires et familiales, vont permettre aux élèves de faire avec l'œuvre des choses plus ou moins complexes, plus ou moins valorisantes, et inégalement formatrices. Les appartenances identitaires vont jouer, et bien entendu les circonstances de la rencontre avec l'œuvre, qui ici sont scolaires. Il n'y a pas de processus mécanique dans la rencontre avec l'œuvre d'art, c'est ce qui la rend résistante à la transposition didactique ; même la convocation des ressources multiples des élèves et du professeur n'apporte pas de certitude, le savoir sur une œuvre ne permet pas de prédire l'interprétation qu'elle recevra. Enfin, les recherches sur la réception des images (Dayan, 2006), artistiques ou non, évoquent les concepts de co-construction de la réception (selon le contexte) et de processus de négociation (entre le spectateur et l'image). Il y a donc pour l'élève des savoirs à acquérir, des perceptions à négocier, des déplacements à faire ; et pour l'enseignant des décisions à prendre, des situations à créer et à exploiter. (Chabanne et Villagordo, 2008, p. 281-282)

Si le savoir sur une œuvre, pour le pédagogue, ne permet pas, effectivement de prédire l'interprétation qu'elle aura, les catégories sociales cependant des regardeurs semblent permettre quelques grandes anticipations révélées par les critères artistico-esthétiques de la classe étudiée à l'école Blaise Pascal de Perpignan. On peut prévoir le rejet de l'abstraction (à un âge post-maternelle [7-10 ans], lorsque les critères sociaux se stabilisent), du non fabriqué par l'artiste, d'un manque de couleurs, voire de figurations trop éloignées du réel, éventuellement. Les élèves admettent que l'art peut être bizarre, qu'il fait réfléchir. Lors d'une séance suivante j'ai demandé à la classe de peindre et dessiner « leur œuvre d'art », afin de voir si la séance empirique et réflexive de jugement des œuvres allait avoir une trace. Dans une très grande majorité les élèves ont fait des peintures n'ayant rien à voir avec les œuvres étudiées. Ils ont fait leur famille, des arcs-en-ciel, une robe de princesse, des fleurs (« que j'aime faire habituellement » me dit Kadija). Cependant trois élèves, deux filles et un garçon, font un Pollock : à ma demande quant à la raison de ce choix, ils me répondent tous qu'ils avaient envie d'essayer. Je leur demande si cela répond bien à la consigne demandée...ils sourient, esquivent la remarque. Ils ne répondent pas à la demande scolaire, mais répondent par un intérêt pour une œuvre qu'ils ont rejetée comme non-art, mais qui les intéresse, elle reste mystérieuse quant à son processus de fabrication.

Nous pourrions émettre l'hypothèse que cela augure d'un regard déplacé sur les peintures de Pollock : ces trois élèves n'auront pas la même réaction de rejet la prochaine fois qu'ils croiseront ce type d'œuvre. D'autant plus avec l'expérience pratique qu'ils traversent lors de cette séance. Ils entrent en fait en connivence avec cette œuvre. Nous pouvons les imaginer dire « ce n'est pas aussi facile que cela en a l'air... ». De là à dire qu'il s'agirait d'une œuvre d'art, qu'ils y prennent plaisir, le pas n'est pas franchi, mais un chemin est commencé. L'essentiel étant qu'ils puissent non pas apprécier ou pas ce peintre, mais qu'ils soient capable de l'insérer dans une connaissance cartographiée de l'art, dans un ensemble plus vaste et plus structuré que la réaction de simple rejet. Ils constituent une pinacothèque intérieure, essentielle donc, à la fabrication de leur perception du champ artistique, et de la culture.

Bibliographie

- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, (4), 40-51.
- Beaux Arts magazine*. (1992, avril). (100).
- Beaux Arts magazine*. (2009, juin). (300).
- Beaux Arts magazine*. (2017, octobre). (400).
- Boltanski, L. et Esquerre, A. (2017). *Enrichissement : une critique de la marchandise*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). Genèse historique d'une esthétique pure. *Cahiers du musée national d'art moderne*, (27), 94-106.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Cassagne, A. (1997). *La théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes*. Seyssel : Champ Vallon.
- Chabanne, J.-C. et Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 281-306). Paris : Le Manuscrit. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00922051/document>
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, E. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, (43), 77-102.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, E. (dir.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Dayan, D. (2006). Réception. Image, médias et réception. Dans L. Gervereau (dir.), *Dictionnaire mondial des images*. Paris : Nouveau Monde éditions.
- Dufrenne, M. (1967). *Phénoménologie de l'expérience esthétique. I - L'objet esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Esquenazi, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres. De la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Etienne, R. et Tozzi, M. (dir.). (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Julien, A. et Laflamme, S. (2008). Les pratiques culturelles sont-elles vraiment définies par l'origine de classe sociale ? *Sociologie de l'Art*, 11-12(1), 171-193. [doi:10.3917/soart.011.0171](https://doi.org/10.3917/soart.011.0171)
- Goody, J. (1997). *La peur des représentations : l'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*. Paris : La Découverte.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Parayre, M. et Villagordo, É. (2012). La construction du je/lecteur scolaire est-elle liée aux œuvres à problème ? Dans J.-C. Chabanne, M. Parayre et É. Villagordo (dir.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (p. 295-315). Paris : L'Harmattan.

- Pessin, A. et Ancel, P. (2004). *Les non-publics. Les arts en réception* (tome II). Paris : L'Harmattan.
- Schaeffer, J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne. L'esthétique de la philosophie de l'art du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- Tozzi, M. (dir.) (2003). *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre?* Rennes : CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- Villagordo, E. (2003). La lumière, ou comment travailler de manière moderne avec cet élément de la tradition. L'exemple de Soulages, Ayats et Fauchier. Dans P. Carmignani, J. Y. Laurichesse et J. Thomas (dir.), *Rythmes et lumières de la Méditerranée. Actes du colloque international université de Perpignan, 20-23 mars 2002* (p. 397-414). Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.
- Villagordo, E. (2008). Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture. *Tréma*, (30). [doi:10.4000/trema.187](https://doi.org/10.4000/trema.187)
- Villagordo, E. (2010). Voir Caspard David Friedrich. Genèse de la compétence interprétative dans la socialisation scolaire. Dans A. Petitat (dir.), *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques* (p. 177-195). Paris : L'Harmattan.